

# MINŐSÉG ÉS VERSENYKÉPES TUDÁS

Babeş-Bolyai Tudományegyetem – Kolozsvár

Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet

NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA – 2013

SZERKESZTETTE:

**DEMÉNY PIROSKA ÉS FÓRIS-FERENCZI RITA**

KOLOZSVÁR 2014

© Fóris-Ferenczi Rita, Demény Piroska  
ISBN 978-973-0-16341-4

Tördelés, grafikai szerkesztés: Péntek Imre  
Borítóterv: Marchiş Cristian

# Tartalom

Előszó.....	9
-------------	---

## I. Plenáris előadások

Kozma Tamás: Oktatás és közjó .....	13
Héjj Andreas: Hatékony tanulás – versenyképes tudás. Miért fontos a pozitív érzelmek kibernetikája? .....	19

## II. Pedagógusok tudásának változása

Szabó-Thalmeiner Noémi: Pedagógus-továbbképzés Romániában.....	33
Bodoni Ágnes: Pedagógusok szakmai fejlődése .....	41
Zoller Katalin: Kihívás vagy kötelesség? Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése Romániában .....	51
Baracsi Ágnes: Az asszertív tanár.....	63
Stark Gabriella Mária: Pedagógusképzés a kisebbségi tanulási útvonalak szemszögéből.....	71
László Vilmos Csongor: A Nemzeti köznevelési törvény 2012-es bevezetésének hatása a magyar közoktatásra.....	77

## III. Nyelvek és kommunikáció

Lukács Csilla – Dósa Zoltán: Egy nyelv, két nyelv és a kétértelműségek.....	85
Harangus Katalin: Az anyanyelvi tudásszint vizsgálata és a tanulási eredményességet becsülő modell .....	93
Székely Éva Hilda: Angol nyelvű színházi fogalmak oktatása mint a gyakorlati szaktudás segédeszköze a Művészeti Egyetemen .....	99
Szilveszter László Szilárd: Problémamegoldási stratégiák a szövegértés, szövegértelmezés, szövegalkotás fejlesztésében.....	105
Barabási Tünde: Az idegennyelv-tudás fejlesztésének esélyei a projekt módszer segítségével.....	111
Székelyné Hencz Melinda: A szövegértés és a szövegértésre vonatkozó metakognitív ítéletek kapcsolatának vizsgálata .....	117

## IV. Felsőoktatás

Vastagné Bauer Zita: Az intézményi együttműködés lehetőségei az ELTE TÓK fenntarthatóságra nevelési gyakorlatában .....	125
Árva Zsuzsanna: A felsőoktatási intézmények szerepe a közszolgálati tisztviselők továbbképzésében.....	131
Takács Tamara: Magyar-román kulturális határon átívelő tanulmányi mobilitás .....	139
Kovács Edina: Nem a tanári pályát választják az innovatív hallgatók.....	149
Lencse Máté: Tanulásszervezés és értékelés a felsőoktatásban – kutatás közben .....	157
Bíró Piroska – Csernoch Mária: Informatika szakos hallgatók tudására vonatkozó tudásmérés tanári és hallgatói megközelítésben.....	165
Torkos Katalin: E-learning a Nyíregyházi Főiskolán .....	173

B. Kis Katalin: A Roma Tehetséggondozó Szakkollégium hallgatóinak iskolai életútja .....	183
Gorbai Gabriella Márta: A reflexió tartalma a református vallásánárjelöltek felkészítésének szempontjából ....	187
Moldován Norbert – Szállassy Noémi: Lehetséges okok és összefüggések feltárása a középiskolás diákok biológusi pálya iránti preferenciájával kapcsolatban.....	193

## V. Neveléstörténet

Rébay Magdolna: A református oktatás a visszacsatolt területeken (1938–1944/45) .....	203
Pomói Imre: Kultúrák együttélése a két világháború közötti Magyarország népiskolai tanterveiben.....	213
Vörös Katalin: A modernizáció „szolgáló legénye”, avagy a dualizmuskori magyar szakoktatás .....	221
Ferenczi Julianna: A hittanórai szemléltetés „evolúciója” – lehetősége a mai korban .....	229
Kalamár Mária: Márton Áron családi „pedagógiájának” alkalmazhatósága napjaink iskolai katekézisében.....	233
Ozsváth Judit: Az Erdélyi Iskola című folyóirat sajátos pedagógiai szemlélete .....	241

## VI. A tudás alapjai az óvodában és a kisiskolában

Portik Erzsébet Edit: Gyermekkép, gyermekszemlélet a Cimbora című gyermekfolyóirat tükrében (1922-1923) .....	249
Nagy Katalin: Gyermekkép és gyermekfelfogás Döbrentei Gábor gyermekkönyvében és az <i>Erdélyi Múzeum</i> pedagógiai tárgyú írásaiban.....	259
Dobri Erika–Oláh Orsolya–Tamás Éva: Összetartó közösség mint a minőségi oktatás alapköve. Közösségépítő programok az óvodában.....	267
Péter Lilla – Deák Éva: Az erkölcsi nevelés szükségessége és a mese általi fejlesztés lehetőségei kisiskoláskorban .....	273
Lazsádi Csilla: A szociális kompetencia mint a versenyképes tudás meghatározó tényezője .....	283
Halasi Szabolcs – Lepes Josip: Fizikai aktivitás az óvodában .....	292
Kékes Szabó Marietta: A gyermeki játéktevékenység fejlődése, különös tekintettel a tárgyi „mintha játék” alakulására.....	297
Marton Margit – Kovács Zoltán: Az IBL módszer alkalmazása az elemi osztályos természettudományok tárgyi tanításában.....	305

## VII. A tankönyvek és az iskola által közvetített tudás

Molnár-Kovács Zsófia: Magyar tankönyvek a nemzetközi tankönyvkutató közösség szolgálatában. Fókuszban a Georg-Eckert-Institut magyar tankönyvei.....	313
Szántó Bőborka: Az anyanyelv tankönyvek információszerző szövegeinek és szövegértő feladatainak kérdőíves vizsgálata.....	319
Sebestyén Krisztina: Miért éppen Tangram aktuell? .....	329
Sándor Renáta: A természet nem ismer határokat. A Fertő-Hanság Nemzeti Park szerepe a környezeti nevelésben .....	337
Ravaszé Mitzi Erzsébet: Történelmi tájékozódás időben és térben az általános iskola 5–8. osztályában.....	346
Fülöp Zsolt: Hogyan alkalmazzák az általános iskolás diákok a matematika órán tanultakat a gyakorlati problémák megoldásában?.....	353
Veress Anna Aranka: Közélebb a vízhez projekt módszer segítségével.....	359

Kovács Zoltán: A méltányos értékelés. Javaslat a romániai értékelési rendszer módosítására.....	365
---	-----

### **VIII. Szociokulturális helyzet – integrálás - tehetséggondozás**

Duró Zsuzsa: A tehetségazonosítás és -fejlesztés komplex lehetőségei.....	373
Szőcs A. Levente: A szociokulturális és gazdasági helyzet hatása az iskolai teljesítményre.....	379
Dudás Marianna: Környezeti katalizátorok szerepe a hátrányos helyzetű tanulók tehetséggondozásában.....	387
Törteli Ágnes – Bagány Igor: Az inklúzióval kapcsolatos attitűdök vizsgálata a Vajdaságban.....	393
Kékes Szabó Marietta: A családi háttér egészségi státuszra gyakorolt hatásának összehasonlító vizsgálata pszichoszomatikus zavarral élő- és egészséges kontrollszemélyek relációjában.....	399
Kovács Zsuzsa Otília: Az integrált oktatás módszerei és lehetőségei a székelyudvarhelyi Tompa László Általános Iskolában.....	409
Cselényi István Gábor: Családi életre nevelés.....	415
R. Fedor Anita–Fónai Mihály: A kisgyermekes nők emberi tőke-beruházása a gyermekgondozási szabadság alatt.....	423

### **IX. Minőség – tudás**

Kovács-Németh Mária: Kultúra és nevelés.....	431
Tódor Imre: „Ahol félelem és bizalmatlanság van, ott nincs minőség!” Az oktatás minőségének (belső) biztosításáról.....	438
Kálmán Ungvári Kinga: A neopragmatizmus nevelésfilozófiája.....	445
Buda András: A digitális bevándorlók metamorfózisa.....	451
Kovács Judit: Nemzedékek képe. A nemzedéki probléma a vizuális kultúrakutatás vonatkozásában.....	456
Kovács Ildikó Katalin – Borcsa Mária – Csukonyi Csilla: Hogyan tovább? A teljesítménymotiváció, tanulási attitűd és nyitottság szerepe a végzős diákok jövő-orientációjában.....	463
Horváth Zsófia Irén: Éntudat, énfogalom pedagógiai nézőpontból.....	469
Szentes Erzsébet: Szakmai fejlődés és pályaválasztás vizsgálata erdélyi érettségi előtt álló fiatalok körében.....	473

### **X. New Trends in Education**

Imola Cseh Papp-Tünde Csapóné Riskó: Labour market skills – as a new course needed to be introduced.....	479
Aleksandra Arsić: Innovative Approach to the Teaching of Maths.....	487
Marija Radojičić – Slaviša Radović – Aleksandra Stevanović: Computers in the Classroom-Motivation and Advantages for Creating and Using Interactive Teaching Material.....	493
Marchis Julianna: Master students’ perception on use of computers in education.....	499

# A gyermeki játéktevékenység fejlődése, különös tekintettel a tárgyi „mintha játék” alakulására

Kékes Szabó Marietta

A gyermek életében a játék alapvető tevékenységként jelenik meg, melynek fejlődését Piaget (1970) – az ember kognitív fejlődésével párhuzamosan – több szakaszon keresztül gondolta el: 1) funkciós játék; 2) szimbolikus játék (fantáziajáték/„mintha játék”); 3) szabályjáték. A második szakasz, a szimbolikus játék periódusa, a szemléletes képzeteket és a későbbi, fogalmi gondolkodást készíti elő. Ennek során az adott tárgy ideiglenesen egy egészen más dologgá változhat át, melyen keresztül a gyermek egyfelől megtanulja az őt körülvevő világ működését, másfelől a már arról szerzett ismereteit kifejezheti, formálhatja (PIAGET 1970). De vajon miként is választódik ki egy-egy tárgy, illetve téma, s hogyan nyernek új jelentést a fantáziajátékba vont objektumok? Szokolszky (2006) szerint a gyermek azon szándéka, hogy észlelje a tárgy által felkínált témát, vezeti őt abban, hogy funkcionálisan a valós objektum helyett használja fel azt. A színlelt cselekvés igénye determinálja a tárgyválasztást, de a játék folyamán a gyermek módosíthatja is az eredetileg kiválasztott tárggyal kapcsolatos szándékait, illetve új tárgyakat is bevonhat játékába. A tárgy „mintha játékban” való szerepének, funkciójának módosulásai és kiválasztása annak fizikai tulajdonságai, hasonlósága, továbbá a gyermek korábbi tapasztalatai, élményei nyomán alakulnak. S noha a kívülálló számára meglehet, hogy a behelyettesíthetőség nem feltétlenül tűnik egyértelműnek, a gyermeki fantázia és az ún. elég jó tárgy jelenléte, már optimális teret nyithatnak a „mintha játék” kibontakozására. Ez pedig a gyermek számára még öröndetesebb, mintha az adott tevékenységet a valós tárggyal hajtáná végre (SZOKOLSKY 2006). A gyermek a megfelelő cselekvési minták elsajátításával, tárgyhasználati konvenciók megértésével és végzésével lép be a társadalom által elfogadott közös gyakorlat rendszerébe. Ezzel összefüggésben a korai játékformák sérülése a továbbiakra nézve súlyos következményekkel jár, ami várhatóan komoly hatással lesz a gyermek későbbi fejlődésére, társas megnyilvánulásaira és tanulási folyamataira is (WILLIAMS—KENDELL-SCOTT 2006).

## 1. A gyermek és a játék

A játék jelentőségének több mint fél évszázados múltja alatt számos kutatás látott napvilágot, melyek ezen tevékenység (fő)emlősök életében betöltött szerepet hangsúlyozták: pl. társas együttlét, szexuális szabályok, dominancia viszonyok, az egyed csoportba történő integrációja és az agresszió-kontroll elsajátítása terén. S noha a szociálisan adaptív tanulás kétségkívül a társas játék(ok)on keresztül valósul meg, valójában a komplexebb, változatos interakciós viselkedési mintázatok és erőteljesebb szokások kialakításához tűnnek elengedhetetlenek a társakkal végzett játékformák (BALDWIN—BALDWIN 1973).

A játék alapvető kritériumaként annak külső kényszerszertől, feladatnyomástól való elkülöníthetősége áll, mely a rendelkezésre álló anyagokkal rugalmasabb interakció lehetőségét biztosítja, a játékélményt nélkülöző tapasztalatokkal szemben. Ez pedig a játék bármely életkorban megnyilvánuló jótékony hatására világít rá, noha annak az egyén életében betöltött szerepe eltérő lehet (BRUNER 1972). Az elmúlt évtizedekben fokozott figyelem irányult a gyermekek játéktevékenységének fejlődésben betöltött szerepére. Eszerint a (manipulatív) játék nem csupán örömforrásként jelenik meg, de a környezettel való kapcsolat, annak explorációja és a vele megvalósuló interakció révén, új ismeretek forrását is jelenti (ARMSTRONG—AITKEN 2000; BRUNER 1972). A vizsgálatok a kreativitás, problémamegoldás, nyelvfőldés, logikai készségek és társas kompetencia vonatkozásában is szoros összefüggéseket tártak fel (CHRISTIE—JOHNSON 1983). A gyermek játékában ugyanis a cselekvés és tanulás összefonódnak, egymást kölcsönösen támogató folyamatokként állnak. Az így szerzett tapasztalatok pedig mind a világból megragadott elemek integrációját, mind azok differenciálását segítik. A tárgyak eldobása és elkapása, a gyermek saját mozgásos élménye a személyiség olyan különböző aspektusainak építésére szolgál, mint az önértékelés vagy az identitás formálódása. Hiszen ezen aktivitások

lehetőséget teremtenek a gyermek számára, hogy – a körülvevő világról szerzett, gyarapodó ismeretein túl – saját képességeit is mind jobban megismerhesse és idővel növekvő sikerélményre tegyen szert (BUNKER, 1991).

Továbbá a játékban a gyermek saját világát építhet, melynek történéseit maga rendezheti meg és formálhatja át. A vágyak, konfliktusos helyzetek ábrázolása, ismétlése és az események felett gyakorolható kontroll pedig feszültségoldó hatásuk révén hozzájárulnak a gyermek mentális jóllétéhez. Ezzel párhuzamosan a gondozó értékes, személyiségmegismerő technikára is talál a játékban, hiszen annak megjelenése és fantáziavilága a gyermek belső életéről és motivációiról vall (MILLAR 1995). S noha az ember mindinkább a valóságelvhez igazítja cselekvéseit és a számára kellemes állapotot hozó cselekvésformákat a társadalmilag immár elfogadott formákban gyakorolja, az örömszerző, ösztönös megnyilvánulások – még ha kettős lelki tartalom formájában is – végigkísérik (MÉREI 1995a). A dinamikus játékdinamika és játékkerápia éppen ezért olyan jól alkalmazható a gyermeki neurózisok és adaptációs zavarok kezelésére (POLCZ é.n.).

## 2. A tárgyhasználat és játéktevékenység fejlődése

A bennünket körülvevő világ így nem csupán embertársainkkal való bonyolult kapcsolataink rendszerét, de tárgyi környezetünket is magában foglalja. Eszközöket készítünk és használunk, melyek az idők során kisebb vagy nagyobb jelentőségre tesznek szert életünkben, esetleg közbölcsek maradnak számunkra. De mitől is olyan különlegese a tárgyak? Azok matériája közvetlen kontaktus lehetőségét nyújtja, rámutathatunk/-nézhetünk, megfoghatjuk azokat, illetve szolgálhatják kényelmünket, kikapcsolódásunkat (CSÍKSZENTMIHÁLYI—HALTON 2011). Nem ritkán pedig (konvencionális/személyes) jelentést tulajdonítunk egy-egy tárgynak, melyet korábbi tapasztalataink nyomán formálunk.

Továbbá a tárgyi világ a kultúra leképezését és az egyén szocializációját tekintve is fontos mediátor szerepet tölt be életünkben (WILLIAMS—COSTALL 2000). „Még a tisztán funkcionális tárgyak is egy bizonyos szokásra vagy életmódra szocializálják felhasználóikat” (CSÍKSZENTMIHÁLYI—HALTON 2011, 48). Környezetünk megannyi körülvevő tárgya közül jelentőséget pedig azok nyernek, amelyek cselekvési és interakciós lehetőségeket nyújtva életünkben szerephez jutnak, aktuális szükségleteinket kielégítik. Agyunk ennek révén térképezi fel a világot s a benne élő embereket egyaránt. Cselekvéseink és az interakciók szubjektuma azonban maga az élő test, az élő cselekvő (BAUER 2010). Az emberi faj egyik fő ismérvét adja az átfogó és bonyolult eszközhasználat, melyben a játéktevékenység fontos szerepet tölt be ezen eszközhasználati stratégiát elsajátítását illetően. A gyermek 3–5. életéve közti időszak pedig fokozott jelentőséggel bír, hiszen a játékba vont tárgyak jelenléte ebben a periódusban általános (VANDENBERG, 1981). A tárgyak jelentésére vonatkozó értelem alakulásának fontos aspektusa, mikor a gyermek az adott tárggyal való találkozás(ok) révén felismeri annak egyedi, hozzá kapcsolt funkcióját, más szóval „kanonikus”/ preferált affordanciáját (WILLIAMS—COSTALL 2000). A tárgyakra jellemző forma pedig korlátokat szab a velük végezhető lehetséges aktivitások terén és közös tevékenységekre sarkall. A pontos- és konvencionális tárgyhasználat elsajátításában pedig a gondozók kiemelkedő szereppel bírnak. Ám miként is alakul a gyermek játéktevékenységének fejlődése, mely a tárgyhasználati formák elsajátítását is keretbe foglalja, segíti?

Piaget (1970) a játéktevékenység fejlődésének – az ember kognitív fejlődésével párhuzamosan és lineáris formában megvalósulva – az alábbi szakaszait különítette el: 1) funkciós játék; 2) szimbolikus játék (fantáziajáték/„mintha játék”); 3) szabályjáték. Az első fázisban a 2–3 hónapos gyermek még öncélú ismételtetést végez, majd a 3–4. hónaptól jelenik meg első játéktevékenysége, ami fontos szereppel bír a szenzomotoros összerendeződés támogatásában. Mikor a gyermek eléri az 1. életévét, az utánzás különös hangsúlyt nyer számára. A második szakasz a szimbolikus játék periódusa, amely a 2–7. életévre esik. Ezen fantáziajáték már a szemléletes képzeteket és a későbbi, fogalmi gondolkodást készíti elő. Idővel a gyermeket körülvevő tárgyak válnak – szimbolikusán – az objektív világ képviselőivé, melyben a realitás és fikció kettőssége az illúzió élményével társulva állhat fenn. „A szimbolikus játéknak tehát két kritériuma van: a tettetés, az elhitetés és a szimbólum jelenléte” (ERDEI, 2005, 29). A szimbolikus játékok – immár letisztult formában – a 3–4. életévre determinálhatóak, melyet követően mérséklődik annak a gyermek életében betöltött szerepe. Mikor a gyermek eléri a 4. életévét, a szerepjátékok térhódítása következik be, melyben akkomodációt növelő hatásúvá válik az utánzás, ami egyúttal a mindenhatóság illúzióját is nyújtja a gyermek számára, mely a valós- és képzelte világ kettősségének, feszültségének csökkentésére is hivatott egyben. „Óvodáskorban a kicsiknél a cselekvés, a középső csoportban a tárgy, a nagyoknál a szerep hordozza a témát” (ERDEI, 2005). A játéktevékenység fejlődésének harmadik szakasza a szabályjátékok kialakulását hozza magával, ami a 7. életévtől realizálódik. Balogh (1991) úgy látja, hogy ez az első igazán konstruáló játék a gyermek életében, mikor más testébe helyezkedve próbálgatja az egyes társadalmi szerepeket és tanulja meg az empátia alapjait. Erdei (2005) szerint

ekkorra a gyermek mind szocializáltabb lesz, 8–10 éves korától pedig immár motivált a szabályok kialakítására és fenntartására. A gyermek társas kapcsolatai is gyarapodnak ezen időszakban, noha a csoportszervező keretek megtartására való reális igény csupán 11–13 éves korra fejlődik ki a fiataloknál (ERDEI 2005).

### 3. A „mintha játék” gyermek életében betöltött szerepe

A gyermek „mintha játéka”/fantáziajátéka/szimbolikus játéka kifinomult kognitív tevékenységnek hat, mely három tevékenységet ölel fel: 1) egy adott tárgyat egyidejűleg két dolognak tekinteni; 2) azt képzelni, hogy egy objektum valamely más tárgy képviselője; 3) mentális reprezentációk feltételezése. Az újabb kutatások fényében úgy tűnik, hogy az elme belsővé vált, szimbolikus tartalmai a körülvevő világ és más emberek mentális állapotulajdonításával összefüggésben állnak, illetve az egyén önmagára irányuló megismeréséhez is vezetnek. Szokolszky (2006) szerint érdemes oly módon megközelíteni a kérdést, hogy a gyermek azon szándéka, hogy észlelje a tárgy által felkínált témát, vezeti őt abban, hogy funkcionálisan a valós objektum helyett használja fel azt. S hogy mi határozza meg a gyermeki érdeklődés funkcionális jellemzőit? A színlelt cselekvés igénye az, ami determinálja a választást, noha meglehet, hogy időközben a gyermek módosítja az eredetileg kiválasztott tárggyal kapcsolatos szándékait, aminek révén új tárgyak is bevonásra kerülhetnek a cselekvésbe aszerint, hogy azok mennyire lennének új tárgyak a tervezett tevékenységre. Amennyiben pedig az így kiválasztásra került tárgy funkciójában kellőképpen illeszkedik a színlelt tevékenységhez, úgy ez a gyermek számára még örömdetesebb, mintha azt a valós tárggyal hajthatná végre.

A tárgy „mintha játékban” való szerepének, funkciójának módosulását és kiválasztását tekintve Szokolszky (2006) az alábbi két kritériumot említi: 1) hasonlóság ld. objekt fizikai tulajdonságai nyomán; 2) korábbi tapasztalat, élmény a tárggyal eljátszani kívánt helyzetről. A játék kibontakozásának folyamatában ugyanazon tárgy párhuzamosan több funkciót is betölthet, sőt az is meglehet, hogy a kívülről számúra a behelyettesíthetőség nem feltétlenül tűnik relevánsnak. Ám a színlelt, vagyis „mintha játékbeli”, tárggyal végzett cselekvés sokkal kevésbé kell meghatározott legyen, mint annak eredeti változata lenne. A gyermek ún. elég jó tárgyat választ. Amennyiben pedig a tárgy funkcionálisan támogatni tudja a játékot, a cselekvés oly módon hat, hogy az az igazi tárgy használatánál is nagyobb örömet okoz majd a gyermek számára. Ha pedig a helyettesítésre választott objekt funkcionálisan kevésbé alkalmas a szimbolikus játékra, ezen hiányosságot a gyermek annak legjobb felhasználásával igyekszik kompenzálni. A fantáziajáték tárgya egyik esetben sem áll a cselekvés céltárgyaként, mint annak valamiféle különálló (mentális) reprezentációja. Ellenkezőleg: a szimbolikus tárgy beépül a cselekvésbe, mint a céltárgy (valós tárgy) részleges megtestesülése, ami a „mintha játékot” támogatja (SZOKOLSZKY 2006).

Szokolszky (2006) tehát arra utal, hogy a „mintha játék” perceptuális alapú tevékenység, ami magába foglalja egyfelől a játékban résztvevő személy érzéseit, illetve a tárgy funkcionálisan releváns tulajdonságait (affordancia). De mit is értünk az affordancia fogalma alatt? Az affordanciák a funkcionális tárgy olyan közvetlen értelemmel bíró jellegzetességei, melyek adott szándékkal létrehozott bizonyos cselekvési lehetőségeket kínálnak a játékos számára (GIBSON 1986; SZOKOLSZKY 2006). Hagyományos értelemben véve a tárgy ezen funkcionális tulajdonságai fogják előre meghatározni, mire is lehet jó az adott tárgy. Másrésről az affordanciák, mint egy konkrét személy cselekvési lehetőségei is determináltak (SZOKOLSZKY 2006).

Bármely tárggyhoz nagyszámú – előre meg nem határozható – cselekvési lehetőség kapcsolódhat, melyek a játékos és maga a helyzet függvényében választódnak ki (SZOKOLSZKY 2006). A mindennapi életben is igen nagy rutinnal vagyunk képesek tárgyakat az eredetitől eltérő szerepben alkalmazni. A nem konvencionális tárgyhasználat bár annak kulturális meghatározottságától elszakad, azonban az affordanciák használatát megőrzi. Tomasello (1999) először a tárgyak eredeti minőségben való használatát javasolja, melynek során annak főbb jellemzőit megfigyeltathatja a gyermek. Ezt követően, a „mintha tárgy” ún. szándékos affordanciái attól elkülöníthetővé válnak, s így az immár „nem megfelelővé” lett tárgy játékos, szimbolikus használatára nyílik lehetőség (SZOKOLSZKY 2006). Szokolszky (2006) alapvetően egyetértve Tomasello (1999) megközelítésével, mégis inkább javasolja a „mintha játéknak” a rendelkezésre álló affordanciák felőli értelmezését. Az éppen elérhető affordanciák bizonyára eltérnek egymástól azok megfelelősége terén, mely végül a céltárggyal kapcsolatban a használatba vonódik, de annak okán, hogy a gyermek alapvetően tudatában van annak tényleges használatával, a tárgy meghatározott és szimbolikus alkalmazása nem jelent súlyosabb problémát az egyén számára (SZOKOLSZKY 2006).



#### 4. A szimbolikus funkcióról

A „mintha játékban” a gyermeket a szimbolizált valóság vonzza, s a jelölő „elég jó tárgy” csupán a valós dolog vagy helyzet felidézésére szolgál, vagyis a gyermek képzettségének tipikus formája tűnik elénk a játékfejlődésnek ebben a szakaszában. Ilyenkor egyaránt nyílik ugyanis lehetőség – az asszimiláción keresztül megvalósuló – környező világ birtokbavételére és az ahhoz történő – akkomodáción át alakuló – igazodásra. Az asszimiláció és az akkomodáció, az alkalmazkodás két formája, tehát összefonódnak a gyermek fantáziajátékában (PIAGET 1995).

A tárgyakra és történésekre nézve a gyermek fokozatosan válik képessé arra, hogy azokat helyettesítő, mind magasabb rendű egységeket hozzon létre, melyek a konkrét dologtól egyre inkább függetlenné válnak. A valóság ilyen formán megkettőződik, s az egyén és környezetének kapcsolata absztraktabb megnyilvánulásokban ölt testet. „A megkettőződés a pszichikum alapfeltétele [...] mindennek előtt a jelölőnek és a jelzettnek a viszonyát foglalja magába” (MÉREI 1995b, 147). A képzet (jelölő) és a jelzett dolog/ helyzet kapcsolata azonban nem egyszerűen a szervi-mozgásos sémák változatos összetétele, miként ezt Piaget vélte, hanem itt valójában a kognitív folyamatok új minőségéről van szó. A gyermek először anticipálja magában az elkövetkező helyzetet, vagyis – eltávolodva a direkt anyagtól – várakozásokat állít, amik a belső szemléleti képek előfutárai. Ez pedig „az együtt-előfordulás és a megismétlés révén hat” és külön értelmezést nem igényel (MÉREI 1995b, 147).

A szimbolikus gondolkodás vagy mentális reprezentációk problémamegoldásban nyújtott szerepét fókuszba állító megközelítések mellett azonban az egyén belső- és az őt körülvevő világok közti interakciót támogató észlelési folyamatok számításba vételét sem nélkülözhetjük a játéktevékenység lényegi aspektusainak egészes megragadásához. Hiszen a tudományokban mindinkább elterjedt és számos jelenség értelmezésében igazoltan hatékonyabb, dinamikus rendszerszemléletű, interakcionista perspektívák is a kölcsönhatásokra hívják fel a figyelmet, továbbá a kérdések új keretbe helyezését, újragondolását inspirálják. A jelenségek komplexitásában történő értelmezése, a dichotómiák meghaladása tehát az elmúlt évtizedekben tudományfejlődési kérdésként álltak elénk (SZOKOLSZKY 2004), s nagyszámú újabb kutatást indítottak útjára.

#### 5. Az autizmus spektrum zavarban tapasztalható tárgyhasználati zavarok és azok új értelmezési lehetősége

Miként is ragadhatjuk meg az autizmust, mint fejlődési zavart, s lehet ezen pervazív zavar témánk szempontjából érdekes? A klinikusok és a kutatók két nagy diagnosztikai rendszerben is felállították kritériumrendszerüket az autizmus kapcsán: (1) az Amerikai Pszichiátriai Társaság (American Psychiatric Association - APA) által kiadott, a Mentális zavarok diagnosztikai- és statisztikai kézikönyvének IV. kiadásában (2) és az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization - WHO) részéről publikált, Betegségek Nemzetközi Klasszifikációjának X. kiadásában (VOLKMAR—KLIN 2005). Noha a zavart illetően mindkét rendszer alapvetően a szociális- és kommunikációval összefüggő problémákra orientál, az autizmus spektrum zavar definiálása végül mégis nehéz feladatként jelentkezik. Hiszen nincsen két olyan gyermek, akik azonos tünetegyüttesrel rendelkeznének, s a probléma okozati háttere is összességében sokféle lehet, miként a terápiás eljárások azonos kombinációjára adott válaszok sem megegyezők (SIRI—LYONS 2010).

„Ma az autizmust sajátosan humán neurokognitív fejlődési zavarnak tekintjük, ahol az idegrendszer – az esetek nagy részében vélhetően már a méhen belüli fejlődés során a tipikustól elváló – atipikus fejlődési pályája eredményeképpen atipikus központi idegrendszeri szerveződés, sajátos kognitív képességmintázat, s ennek eredményeképpen bizonyos területeken atipikus viselkedésmintázatok alakulnak ki” (STEFANIK et al. 2007, 171). De milyen tünetcsoportokat is differenciálhatunk autizmus spektrum zavarban? A Wing-féle triásként ismert együttest a kommunikáció, társas interakció és fantázia terén mutatkozó deficitek alkotják (WING—GOULD 1979). A megismerési folyamatokkal összefüggésben azonban az autizmussal élő személyek szokatlan érzékelési-észlelési tapasztalatai a környezettel való találkozás és a jelenségek értelmezésének sajátos mintázatát is adják (BOGDASHINA 2003; KÉKES-SZABÓ—SZOKOLSZKY 2012). Mindezek pedig atipikus tárgyhasználati vonatkozásokkal is járnak (FRITH 1991; JORDAN 2007; UNGERER—SIGMAN 1981; PARK 1983), melyek nagyban befolyásolják az egyén mindennapokban való boldogulását. Az autizmussal élő gyermek egyik tipikus jellemzője a „mintha játék” hiánya. Míg a normál fejlődésmenetű gyermeknél ezen tevékenység a 2. életévben már jelen van, addig az autizmus zavarral élő kortársaknál ez nem nyilvánul meg. Ám vajon az ennek hátterében álló tényezők megértéséhez elegendő-e azon ortodox pszichológiai megközelítés, mely tisztán az elme működésére fókuszál, s testi mivoltunk és környezettel való kapcsolatunk jelentőségét elsekélyesíti? A válasz határozottan: nem!

A hagyományos, a gondolkodást az észleléstől és viselkedéstől elkülönítetten kezelő felfogás valójában „disembodied” folyamatai ugyanis erősen modulárisak és elhatároltak a valós környezettől és beérkező ingerektől. Továbbá eszerint a gondolkodás és magatartás is egymástól szeparáltan működnek. Az észlelés-gondolkodás-viselkedés azonban oksági kapcsolatban állnak! A gondolkodás „disembodied” folyamatként történő leírása mellett a környezet ugyanis sokat veszít jelentőségéből (WAGMAN—MILLER 2003). A magatartás és mentális funkciók is csak kontextuálisan, ökológiai nézőpontok figyelembe vételével értelmezhetőek (SZOKOLSZKY—DÜLL 2006). A kogníció – akár a molekuláris biológia által fókuszba állított génkifejeződés – erősen kontextusfüggő esemény. Így pedig a szituáltság szerepe megnő, vagyis sem a gondolkodás, sem a viselkedés nem megragadhatóak tisztán absztrakt folyamatokként (WAGMAN—MILLER 2003).

## 6. A „szituált kogníció” perspektívájának relevanciája és az emergensen formáló rekontextualizáció jelentősége

A hagyományos, mechanikus, szimbolikus komputáción alapuló működéseket feltételező ortodox kognitív pszichológia szemléletmódja a flexibilitást igénylő helyzetek megoldását egyre kevésbé tudta megmagyarázni. Az intelligencia-kutatások is inkább az ember egyszerűbb megnyilvánulásaira helyezték a fókusz. Ezen bázison pedig az intelligenciát inkább tekintették gyökereiben szenzomotorosnak, mint vélték azt a komputációs folyamatok által megragadhatónak (SZOKOLSZKY 1998). Azonban arra is ügyelnünk kell, hogy perspektívánk ne helyezkedjen át ún. „fordított karteziánus” álláspontra ld. testi mivoltunkra ma mind nagyobb figyelem hárul, hanem fenntartsuk az egyensúlyt az egymással interakcióban lévő, rendszert alkotó változók között, s az organizmus-környezete együttes, egymásra kölcsönösen (vissza)ható tényezőkként legyenek kezelve.

Az új szemlélet központi fogalma, a „szituált ágens”, ilyen formán olyan lény, akinek belső állapotai a szituáció dinamikájából fakadnak. A komplexitás eszerint az ágens környezetével folytatott interakcióiból származik, s a kognitív rendszer beágyazott (embedded) ebbe a pillanatról pillanatra változó világba. A tárgyi környezetbe/világba helyezetségi is ezen értelmezési keretben nyeri el megfelelő helyét, s a cselekvések tárgyi orientációját adja (SZOKOLSZKY 1998). Fontos megjegyeznünk, hogy a szituált kogníció („situated cognition”) nem tagadja az ortodox kognitív tudomány által központi elemként kezelt mentális reprezentációk létét, ám azokról alapvetően eltérő felfogást alakított ki: 1) azokat az ágens és a kontextus függvényében nézi, vagyis a világ dolgaival objektíven nem megfelleltethetőnek tekinti őket, 2) továbbá tagadja, hogy bármiféle tárolt tudással, avagy programmal rendelkezünk. Mi tehát a reprezentáció? „A reprezentáció egy dinamikus, nézőpontfüggő folyamat, a jelentés állandó újragenerálása” (SZOKOLSZKY 1998, 287). Vagyis immár nem az „itt és most”-tól való elszakadás, hanem kontextualizált tudás, a szituált tanulás pillanatról pillanatra való nyomon követése válik központi elemmé a tudományágban, ezzel meghaladva a hagyományos karteziánus megközelítés alapvetéseit. Eszerint az egyén fogalma, avagy egy gyermek, aki magával és a tárgyi világgal is egységet alkot, teljesen mesterséges absztrakció. Az egyén nem egyszerűen belecsöppen az emberek világába; az őt körülvevő emberek által történik meg a beilleszkedése, akik útmutatásokkal szolgálnak számára a világgal kapcsolatban (LEONTIEV 1981). A szovjet pszichológia hagyományainak talaján a fejlődéslélektan a társas- és fizikai dimenziók merev elválasztásának ellenében egy jelentős „szociokulturális test elméletet” alkotott meg, mely a gyermeknek az őt körülvevő világ megértése terén lezajló fejlődését írja le. S miként a felnőttek, úgy már a csecsemők is ezen kölcsönösen összekapcsolódó dimenziók mentén élnek (WILLIAMS—KENDELL-SCOTT 2006). Az emberi gondolkodás tehát jelentős mértékben a kultúra által vezérelt folyamatként áll, ami – a kultúra korlátai és az egyén kreativitása által kontrolláltan – idővel mind kidolgozottabb fogalom-repertoárhoz is vezethet (VYGGOTSKY 1987). A kontextus jelentősége azonban a fogalomalkotás absztraktabb formáinak terén is támogatható (van OERS 1998), miként az érzékelési és észlelési folyamatok vonatkozásában sem jelentéktelen.

Ezen a bázison pedig különösen fontos, hogy az autista emberek viselkedésének furcsaságait ne a magunk nézőpontjából próbáljuk megérteni, hanem – miként Bogdashina (2003) ajánlja – az ő szemükkel próbáljunk szemlélődni, ún. autisztikus perspektívából. A cselekvések mindig szociokulturális természetűek, megismerésük így csupán egy másik személy aktivitása révén lehetséges. A tárgy-közvetített tevékenységek így kiváló alkalmat biztosítanak az emberi aktivitások elemző leírására. Hiszen azokkal összefüggésben mind az aktuális helyzet, mind pedig a személyek közti kulturális szféra meghatározóak ld. 1) az adott tárgy révén, melyre a cselekvés közvetlenül irányul; 2) a felhasznált tárgy révén; 3) a tevékenység célja alapján, valamint 4) a tárgyakon/tárgyakkal végzett műveletek nyomán. Vagyis – az adott hely(zet) és időben kibontakozó – cselekvések kulturális, személyes és szituatív faktorok által determináltak, s ezen kontextusról nem választhatjuk le azokat. A jegyzett dimenziók együttesen határozzák meg a cselekvés struktúráját, s adnak jelentést az emberek

viselkedésének. Ám fontosak még az egyéni motívumok és szándékok, a célok és tárgyak értékítéletei, a kulturális eszközök elérhetősége és a felhasználásukat lehetővé tevő képességek, idegi és mentális történések. A kontextus így egy tevékenység értelmezésének személyes (mentális) vagy szociális törvényszerűségeinek eredménye, melynek meghatározó dimenzióit az idők során tudatos irányításunk alá igyekszünk szervezni (van OERS 1998).

A cselekvés-teoretikus nézőpont szerint tehát a végrehajtott tevékenységek mind újabb aktivitásokra sarkallnak, melyek a létrejött új vagy átszerveződött kontextus által befolyásoltak. A cselekvések absztrakt formáin keresztül megvalósuló fejlődés eszerint a folyamatos, progresszív rekontextualizáció eredményeként mutatkozik. A fő hangsúly mégsem a dekontextualizáción, illetve a folyamatok egymásba és világba ágyazottságán van, hanem végső soron a cselekvő ágens rendelkezésére álló potenciálon, aki – korábbi tapasztalatai révén – olyan új, jel-alapú kontextust képes teremteni, mely jelentéssel ruházza fel cselekvését. Hipotetikus elképzelhető tehát, hogy jelen transzformáció egy újonnan megteremthető kontextus lehetőségéhez kapcsolódik, mellyel összefüggésben a jól ismert tevékenység egy új cselekvés-mintázatban testesül meg. Mindez pedig folyamatosan alakuló céljaikkal is könnyen összeegyeztethető megközelítést kínál (van OERS 1998).

Az autizmus spektrum zavarral élő ember szenzoros- és perceptuális működései azonban egy másabb világ képét festik a személy elé, aki ezen – a mi perspektívánkból torzított – információk alapján próbál környezetéhez igazodni. A hiper- és hiposzenzitív modalitásokból érkező – akár az egyén számára fájdalmasként megélt – információk ugyanis hatással vannak a perceptuális tanulásra és rontják az ingerek integrációjának lehetőségét. (BOGDASHINA 2003). A gyenge szenzoros integráció korlátokat szab a kontextuális tényezők megragadásának, nehezíti az elsajátított ismeretek új helyzetekre való átvihetőségét (generalizálhatóságát), összefüggést látat az anticipációk fejlődésével és a szándéktulajdonítással is. Miként Bogdashina (2003) jegyzi: a számunkra sokszor bizarr magatartás egyfajta megküzdést foglal magába a miénktől eltérően működő érzékek útján nyert inputokkal szemben. A „két világ”, melyet mi és ők érzékelünk, észlelünk, más, így különböző módokon is viszonyulunk hozzájuk. S, hogy melyiket is tekintjük úm. normálisnak, az valójában nagyon is relatív lehet, s leginkább annak függvénye, mennyiben is kívánjuk mélységében felfogni azon „más(ik) ember” viselkedését, s támogatni őt életútján.

## 7. Összegzés

Tanulmányomban a bennünket körülvevő, sok esetben általunk teremtetett, de legalább is használatunkba vont tárgyi világ exploratív működésünkre és tanulási folyamatainkra gyakorolt hatását tekintettem át néhány markánsabb elméleti perspektíva leírásával. A gyermek életében fokozott jelentőséggel bíró játéktevékenység, s azon belül is a „mintha játék” sajátos, fejlődésünket támogató szerepét körüljárva rávilágítottam, hogy a hagyományos fejlődéslelektani megközelítés(ek)e)t meghaladó szemléleti keret, a rendszerszemléletű elképzelések, milyen új hangsúlyokat tettek és összefüggéseket emeltek ki a tárgyhatalattal összefüggésben. Eszerint a korábban mentális reprezentációkban rögzült nézőpontról az immár kézzel foghatóbbnak tűnő, organizmus-környezet interakcióra helyeződött át a fókusz, mely kapcsolatban a gyermek saját élményen keresztül válik mindinkább kompetens résztvevőjévé kultúrájának és történik meg szocializációja, társadalmi integrációja. Hiszen a gyermek játéka optimális lehetőséget kínál a reális világban megélt tapasztalatok feldolgozására, a különböző tevékenységformák ismétlésére, gyakorlására, s a flexibilitáson át a képzelőerő mind szélesebb spektrumot járhat be, ami az elsajátított ismeretek generalizálása terén is segíti a gyermeket a mindennapi, változatos helyzetekhez való alkalmazkodásban. A világ megismerésének azonban jelentős momentuma, hogy a külvilág (és persze belső környezetünk, szervezetünk) ingereit miként vagyunk képesek felfogni és értelmezni. Hiszen ez alapjaiban meghatározza viselkedésünket, alkalmazkodásunk esélyeit. Szenzoros élményeinket pedig testi mivoltunkból adódóan szerezük, így a karteziánus, elme-test dualizmusát hirdető értelmezési keret helyett a dinamikus rendszerszemléletű perspektíva inkább támogathatja a jelenségek, emberi működések, és így játéktevékenység életünkben betöltött szerepének megértését.

A gyermek megszületését követő, fokozott szenzitivitással bíró első néhány életév kapcsán számtalan kutatás bizonyította, hogy a genetikai örökség mellett milyen nagy szerepe van a fejlődő szervezetet ért ingereknek, melyeknek hiánya (szenzoros depriváció) akár irreverzibilis károsodásokhoz vezethet. Az ember számára tehát nélkülözhetetlen az idegrendszer külső- és belső környezethez való adaptációja. Ezen – neuronális szinten zajló – plaszticitás pedig mind strukturális-, mind pedig funkcionális változásokat is magában foglal (CZURKÓ 2008). A motoros- és a kognitív fejlődés hosszú időn át elhúzódó folyamatait sokáig egymástól elválasztva kezelték. Ám idővel bebizonyosodott, hogy azok egymással alapvető módon összefüggenek (DIAMOND 2000). A szomatoszenzoros kéreg plaszticitásáról ismert, hogy motoros aktivitás hatására az abban résztvevő adott

végtaghoz tartozó kérgi reprezentáció megnövekszik. Bizonyos modalitások kiesése komoly változásokat tud előidézni – a kompenzációs mechanizmusok révén is – a többi modalitásban, amelynek következménye lehet az afferens pályák átrendeződése (CZURKÓ 2008).

Delacato, Fay és Doman úgy vélték, hogy mivel az idegrendszer fejlődésében megismétli a törzsfejlődést, így az egyes szintekhez tartozó, alapvető mozgásformáknak is meghatározott sorrendben kell egymást követniük. Mozgásterápiájukat is ennek nyomán alakították ki. Azt tartották, hogy amely fiatal – ezen rekapitulációs elmélet értelmében – gond nélkül halad keresztül a törzsfejlődési soron, ott nehézségektől mentes egyedfejlődésre lehet számítani. Amennyiben viszont az alapvető mozgásminták hiányoznak, úgy azok célirányos végeztetésével az idegrendszer érése megtörténhet (MARTON-DÉVÉNYI et al. 2005). Az egyes játékkformák egymásra épülését, minőségi eltéréseit tekintve, így a korai játékkformák sérülése (mely bizonyos aktivitások hiányát is magába foglalja) súlyos következményeket vonhat maga után, hatást gyakorolva a fiatal társas megnyilvánulásaira, kommunikációs készségére, fantáziájának kibontakozására és általános értelemben vett tanulási folyamataira (WILLIAMS—KENDELL-SCOTT 2006). A gyermeki aktivitást a pszichológusok sokáig a mögöttes kognitív struktúrák fejlődésének közvetett jeleként kezelték (WILLIAMS—COSTALL 2000). De a gyermek „mintha játéka” nem szimplán mentális műveletek manifesztációja, hanem a környezetről elsajátított ismeretek visszatükröződése. A játékba vont tárgyak – mint láttuk – mediátorként szolgálnak a külső- és belső világ közelítésében és távolításában, s a velük való cselekvésben megnyilvánuló feszültség és annak optimális szinten való feloldása végső soron a gyermek fejlődését támogatják. Az autizmussal élő gyermek eltérő világról szerzett tapasztalatai azonban szokatlan tárgyi manipulációkat hívhatnak életre, melyek – elsősorban longitudinális formában történő – vizsgálata, a tárgyak ezen csoport számára fennálló jelentőségét részleteiben is feltárhatják, minek nyomán talán hatékonyabb intervenciós és diagnosztikai lehetőségek kerülhetnek kidolgozásra a jövőben.

## Irodalom

- ARMSTONG, T. S. H.—AITKEN, H. L. (2000): The developing role of play preparation in paediatric anaesthesia. *Pediatric Anaesthesia*, 10, 1, 1-4.
- BALDWIN, J. D.—BALDWIN, D. I. (1973): The role of play in social organization: Comparative observations on squirrel monkeys (Saimiri). *Primates*, 14, 4, 369-381.
- BALOGH Tibor (1991): *Lélek és játék*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- BAUER, J. (2010): *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükörneuronok titka*. Ursus Libri Kiadó, Budapest
- BOGDASHINA, O. (2003): *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome. Different Sensory Experiences. Different Perceptual Worlds*. Jessica Kingsley Publishers, London
- BUNKER, L. K. (1991): The Role of Play and Motor Skill Development in Building Children's Self-Confidence and Self-Esteem. *The Elementary School Journal*, 91, 5, 467-471.
- CHRISTIE, J. F.—JOHNSON, E. P. (1983): The Role of Play in Social-Intellectual Development. *Review of Educational Research*, 53, 93—115.
- CZURKÓ András (2008): Neuronális és funkcionális plaszticitás. In. KÁLLAI János—BENDE István—KARÁDI Kázmér—RACSMÁNY Mihály (szerk.): *Bevezetés a neuropszichológiába*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 69-114.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály—HALTON, E. (2011): *Tárgyaink tükrében. Az vagy, amit használasz*. Libri Kiadó, Budapest
- DIAMOND, A. (2000): Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex. *Child Development*, 71, 1, 44-56.
- ERDEI Katalin (2005): A játék a pszichológia elméletében. In. BENKŐ Zsuzsanna (szerk.): *Szemelvények a pszichológia témaköréből*. JGYF Kiadó, Szeged, 26-32.
- FRITH, U. (1991): *Autizmus. A rejtély nyomában*. Kapocs Kiadó, Budapest
- GIBSON, J. J. (1986): *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press Taylor & Francis Group, LLC, New York
- JORDAN, R. (2007): *Autizmus társult értelmi sérüléssel*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest
- KÉKES SZABÓ Marietta—SZOKOLSZKY Ágnes (2012): Sensory - perceptual deficiencies and possible consequences in autism. *Practice and Theory in Systems of Education*, 7, 4, 377-394.
- LEONTIEV, A. N. (1981): *Problems of the Development of Mind*. Progress Publishers, Moszkva
- MARTON-DÉVÉNYI Éva—SZERDAHELYI Márton—TÓTH Gábor—KERESZTESI Katalin (2005): *Alapozó Terápia. Alapozó Terápiák Alapítvány*, Budapest
- MÉREI Ferenc (1995a): Az ösztönjelenségek. A viselkedés ösztönös determinációja. In. STÖCKERT Károlyné (szerk.): *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 63-64.
- MÉREI Ferenc (1995b): A szimbolikus funkció. In. STÖCKERT Károlyné (szerk.): *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 147-148.
- MILLAR, S. (1995): A játék pszichoanalitikus magyarázata. In. STÖCKERT Károlyné (szerk.): *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 58-62.
- van OERS, B. (1998): The Fallacy of Detextualization. *Mind, Culture, and Activity*, 5, 2, 135-142.
- PIAGET, J. (1970): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Paulus Hungaro/ Kairosz, Budapest
- PIAGET, J. (1995): A szimbolikus játékok osztályozása és fejlődése. In. STÖCKERT Károlyné (szerk.): *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 126-146.

- POLCZ Alaine (é.n.): *Dinamikus játékdinamika és játéktérápia. A bábjáték mint pszichodiagnosztikai és terápiás módszer. A világgjáték*. Animula Kiadó, Budapest
- SIRI, K.—LYONS, T. (2010): *Cutting-Edge Therapies for Autism 2010-2011*. Skyhorse Publishing, New York
- STEFANIK Krisztina—GYÖRI Miklós—KANIZSAI-NAGY Ildikó—SAJÓ Eszter—VÁRNAI Zsuzsa—BALÁZS Anna (2007): Az autizmus spektrum-zavarok diagnózisa a klinikumban és a kutatásban: az ADI-R és az ADOS eljárások magyar adaptációjának részeredményei. In. RACSMÁNY Mihály (szerk.): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 171-190.
- SZOKOLSZKY Ágnes (1998): A tudomány metamorfózisa és a kognitív tudomány: Posztkarteziánus alternatívák. In. PLÉH Csaba (szerk.): *Megismeréstudomány és mesterséges intelligencia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 273-295.
- SZOKOLSZKY Ágnes (2004): Öröklés – környezet: mit is jelent az „is”? In. PLÉH Csaba—BOROSS Ottília (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Budapest, 134-163.
- SZOKOLSZKY Ágnes (2006): Object Use in Pretend Play: Symbolic or Functional? In. COSTALL, A.—DREIER, A. (szerk.): *Doing Things with Things. Design and Use of Ordinary Objects*. Ashgate Publishing Group, London, 67-87.
- SZOKOLSZKY Ágnes—DÜLL Andrea (2006): Környezet-pszichológia. Egy ökológiai rendszerszemléletű szintézis körvonalai. In. SZOKOLSZKY Ágnes—DÜLL Andrea (szerk.): *Magyar Pszichológiai Szemle*, tematikus szám, 8-36.
- SZOKOLSZKY Ágnes—KÁDÁR Endre (1999): James J. Gibson ökológiai pszichológiája. *Pszichológia*, 19, 2, 245-285.
- TOMASELLO, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, Cambridge
- UNGERER, J. A.—SIGMAN, M. (1981): Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.
- VANDENBERG, B. (1981): The Role of Play in the Development of Insightful Tool-Using Strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 27, 2, 97-109.
- VOLKMAR, F. R.—KLIN, A. (2005): Issues in the Classification of Autism and Related Conditions. In. VOLKMAR, F. R.—PAUL, R.—KLIN, A.—COHEN, D. (szerk.): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior. Volume One*. Wiley & Sons, Inc., Hoboken, 5-41.
- VYGOTSKY, L. S. (1987): Thinking and speech. In. VYGOTSKY, L. S.: *Collected works of L. S. Vygotsky*. Plenum, New York, 39-285.
- WILLIAMS, E.—COSTALL, A. (2000): Taking things more seriously. Psychological theories of autism and the material-social divide. In. GRAVES-BROWN, P. M. (szerk.): *Matter, Materiality and Modern Culture*. Routledge Taylor & Francis Group, London, 97-111.
- WING, L.—GOULD, J. (1979): Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children. Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 9, 11-29.
- WILLIAMS, E.—KENDELL-SCOTT, L. (2006): Autism and Object Use: The Mutuality of the Social and Material in Children's Developing Understanding and Use of Everyday Objects. In. COSTALL, A.—DREIER, A. (szerk.): *Doing Things with Things. Design and Use of Ordinary Objects*. Ashgate Publishing Group, London, 51-66.